AÑA 9
3
MAART 1978

skol & komunidat

SINDIKATO DI MAESTRONAN DI ARUBA SIMAR

Voorplaat:
IDA, 5 jaar Simar







redaktie

j. jutten, j. j. coutinho, r. r. kelly,
a. vrolijk en m. winklaar

redaktie-adres:
paradera 82

bank:
a.b.n., banknr. v. 62583
t.n.v. "vorm"

layout:
r. de graaff

fotografie:
r. de graaff

drukkerij: v.a.d.

abonnementen:
Ned. Antillen NAf. 12,50 p. jr.
Nederland NAf. 16,— p. jr.
Overige landen NAf. 17,— p. jr.

simar

SINDIKATO DI MAESTRONAN DI ARUBA
zuidstraat 11, oranjestad,
p.o.b. 582, o'stad,
tel. 4219

BESTUUR

sekretaresse kantoor:
mevr. f. alexander

vergaderplaats:
zuidstraat 11
tel. 4219; simar-leden die hier willen vergaderen kunnen de sleutel op het kantoor afhalen.

banken:
banco popular antiliano v-224-1
algemene bank nederland v-62503

nieuwe leden:
kunnen iedere dag opgegeven worden op het kantoor, zuidstraat 11

AÑA 9 - NO. 3
MAART 1978

skol % komunidat

sindikato di maestronan di aruba

Onlangs was op Aruba Dr. A. S. Phillips, hoogleraar aan de Universiteit van de West Indies en adviseur van het Ministerie van Onderwijs van Jamaica. Hij was hier op uitnodiging van het Departement van Onderwijs afd. Aruba, om zijn zienswijze te komen geven op de selektieproblematiek. Over deze materie had het Departement van Onderwijs op Aruba n.l. een diskussie georganiseerd onder leerkrachten. In dit kader hield Dr. Phillips de volgende lezing:

The educational objections against selection are many

INTRODUCTION

May I record my gratitude to you for your invitation to visit you, and also to my own university for giving me leave to come. I am deeply appreciative of the fact that circumstances have brought us together, people with some differences of background and experience but sharing problems that are very similar and also united in a commitment to find solutions to these problems. It is in this spirit that I come. I therefore unequivocally disclaim any pretensions to the role of the visiting expert bringing you ready-made solutions. I offer you instead the fruits of my own experience and some examples from my own country where that experience was largely acquired. If I appear over zealous in my advocacy it is merely because I feel strongly about these matters, partly from intellectual conviction and partly from a sense of social justice.

Our common inheritance

A close reading of your UNESCO-report reveals the fact that our two systems share many strikingly similar features. Despite some differences of terminology, and some internal differences of structure, the present features of our educational systems reveal our common inheritance from a Western European model. Strangely enough what may appear to us now in the light of today's social conscience as problems, spring from a philosophical position that seemed very respectable at the time of its origin, and which shaped our educational history and the structure we now operate.

One must also remember that we share the common experience of being a subject people with our educational models being derived from metropolitan countries and being very largely insensitive to local needs. In addition, while responsibility for our management rested in other hands, educational innovations taking place in the mother country tended to be applied in the colonies, largely unchanged but with a time lag of from 10 to 20 years.

The main principle on which our educational system was based is that of elitism. This is not used in a pejorative sense, merely as a descriptive term. It means that the system was so structured that only a small number of people, a very select group, would be able to explore the full range of the educational offerings and extract the maximum benefit from the state's provisions. In theory this group would be the most intellectually capable and therefore the ones most able to benefit. As a consequence this would be the group expected to perform the leadership and management functions of the society and incidentally who would enjoy the maximum rewards from the society.

This educational structure was largely a reflection of the society which was also eletist. In the beginning the elite group was determined or indicated largely by inheritance. You were born in a certain social class and you were expected to enjoy a certain kind of education and to perform certain kinds of functions in the society.

Later developments in psychology aided and abetted by a growing philosophic concern for the rights of the common man, suggested that such matters might not be determined only by one's social class but rather by one's mental ability which was believed to be independent of social class. Thus the availability of education was tremendously widened and hurdles were erected at various points along the way, with the intent of eliminating those unfit for further attention and indicating those destined for higher things. Thus we created a highly selective structure, with the intention of substituting a meritocracy for an inherited aristocracy.

The present position

For these reasons we come at the present point in time, to a situation where there is a common primary system a highly fragmented and differentiated secondary system with built-in inequalities, and a very restricted tertiary system. Various selective techniques and instruments have been devised for allocating children with as much exactitude as possible to the type of education at the secondary (and tertiary) level as matches their ability, aptitude and interest. But these efforts have not always been crowned with resounding success and doubts arise as to whether justice is always done. In many countries of the world therefore, notably in Great Britain, the debate goes on as to what is the desirable line of development. Should efforts be redoubled to improve the instruments and techniques of selection? Or should the principle of selection be abandoned and a comprehensive, i.e. non-selective secondary system be created? I note that Aruba together with the other islands of the Netherlands Antilles have become caught up in this discussion.

The arguments against selection

I am firmly of the view that a selective system as practised by most countries is socially indefensible, educationally unsound and nationally ruinous. These are strong charges and I shall endeavour to state the case as succinctly as I can.

The charge concerning the social inequity of the present selection system has been investigated and sustained by several scholars. As stated earlier the theoretical justification for such a system rests on the belief that those with the intellectual capacity which makes them capable of undertaking successfully the more rigorous academic studies of the grammar school education can be identified with fair accuracy, and early enough to make this system feasible. Since it is assumed that these gifts are normally distributed in nature then presumably the children of all social groups will be equitably represented among the selectees. It is claimed therefore that by this means equality of opportunity is guaranteed. England operates a tripartite system and claims that there is no selection as such, but that children are being allocated to various types of schools based on their ability; the authorities state that there is parity of esteem among the various types of schools. But no one else besides the authorities believes this claim. The academic type of seconda[r] school enjoys the highest esteem and eagerly sought by all.

What is the reality of this situation? Fir[st] that the selective instruments are far fro[m] perfect, and that there is only moderate co[r]respondence between the selection tests a[nd] success on later criterion measures. Th[e] average correlation measure between the[se] two scores revealed in many studies in En[g]land and Jamaica is between —0.60 a[nd] —0.70. This stands to reason, for besides t[he] inadequacies of the instrument, many oth[er] factors contribute to success at the scho[ol] leaving age, such as application and stud[y] habit of pupils, quality of teaching, heal[th] and nutrition and many more.

Much more important from a social justi[ce] point of view is the fact that equality of o[p]portunity as between the different soci[al] classes is more a myth than a reality. Oli[ve] Banks* in the Sociology of Education cit[es] evidence from many countries to show th[at] whatever the method of selection, worki[ng] class children are less likely than midd[le] class children to enter the more academ[ic] type of secondary education, and even [if] they do, they are less likely to complete t[he] course. The whole socialization process ten[ds] to weight the scales heavily in favour of t[he] middle class child by giving him the motiv[a]tional drives the language skills and co[m]petencies and the familiarity with the eth[os] of the school situation that tends to ensu[re] him a place in the academic secondary scho[ol] and his continuance in it. Indeed in Jamai[ca] the imbalance between the social grou[ps] was so great, that by political decision an a[r]bitrary allocation was arrived at to secu[re] greater social justice.

The educational objections against selecti[on] are many. First the selective procedures [at] the end of primary education for entry [to] secondary education have tended to do[mi]nate and distort the curriculum of the pri[m]ary school. Where this system exists a lar[ge] number of primary school teachers spend [an] inordinate amount of time preparing a fe[w] hopefuls for a selection exam to the det[ri]ment of the majority of the children. Secon[d]ly, the selection process is faulty and ther[e]fore unjust. In most cases selection exa[ms] tend to combine scores on a Learning Pote[n]tial (Intelligence) Test, an English Test a[nd] a Mathematics Test. In Verbal Intelligen[ce] tests as well as English tests and to a less[er] extent mathematics tests, the verbal facili[ty] of the middle class, as against the worki[ng] class child, gives him (the middle class chil[d]) a tremendous advantage. So opportuniti[es] are not really equal.

Thirdly it is the consensus of many scholar[s] that this is far too early an age for this ve[ry] crucial decision to be made. There are ma[ny] late developers. There is very often no cle[ar] appreciation of the seriousness of the ste[p]. There has not been sufficient time for inte[r]ests and abilities to flower. Nevertheless t[he] choice made here determines future occup[a]tional choice and thereby future financi[al] and social rewards.

The influence of such a system on nation[al] unity and social cohesion are also telling. [A] system of selection inevitably implies a se[p]arate and variable system of Secondar[y] schools, with various types of schools occ[u]

Banks. O. The Sociology of Education. B. T. Batsford Ltd., London 1968.

pying varying positions in a status hierarchy. Usually the more academic type of secondary school occupies the topmost position in this social structure, gets assigned the most intellectually able children, employs the most qualified teachers, and as a consequence, enjoys a proportionately greater share of the public purse. Thus is a mockery made of the claim for equality of opportunity. But, more importantly, children educated under these conditions tend to develop unhealthy attitudes towards each other. The more privileged may develop either contempt for or a patronizing attitude towards the less fortunate, who in their turn may feel resentment or a cringing subservience towards the other. They are not likely to recognize their common humanity and nationhood nor fully appreciate their different gifts.

The most regrettable feature of any selective system however, the fact that all eyes tend to be focussed on the successes. They are applauded, cosseted and pampered. All the state's facilities are at their service, while the failures are ignored and forgotten, trailing, not clouds of glory, but a growing sense of failure. They are already inarticulate. And nobody speaks for them.

The non selective way

What then is the answer that is being proposed? It is the answer that the United States of America discovered, that England is groping towards and that some other countries have accepted. It is for the creation of a single type of Secondary School to which all children must go as a matter of course and hence the removal of the need for any kind of selection. A single comprehensive, i.e. non selective secondary school, though imposing the need for much organizational skills, seems to me to meet the main objectives raised above and to promise well for the future.

It is well to note that such a school will encompass the full range of intellectual skills and so require an equally full range of educational offerings so that each child will have his particular abilities catered to and his particular interests met. There should be in the school, as we hope in the wider society an appreciation that gifts differ, but all contribute to the common good. So all skills will be nurtured but in an organization and an atmosphere where there will be genuine parity of esteem between different types of courses, and where the practical will not be regarded as a consolation prize for those who show little potential for the academic. At the same time there will be enough flexibility to permit people to move from one type of course to another as new abilities appear and new interests develop.

The Jamaican experience

At this point may I say something of the Jamaican experience. We also have inherited the fragmented secondary system, with a small academic type of Secondary School of very high prestige, a smaller technical type, of somewhat lower status, and a large mass remaining at the bottom of the totempole.

So far our energies have been mainly directed at perfecting our selection procedures for both the secondary Grammar, and secondary Technical schools, and as consolation devising some inexpensive support for the remainder of the population. Then came the efforts of the late 1960's to establish a Junior Secondary system, offering 3 years of Secondary, which was added to in the middle 1970's, by extending this to 5 years of secondary. But the other types (Grammar and Technical) have remained creating some confusion and preventing full development. It is now the stated policy of the government to build enough secondary schools to accommodate the whole secondary school age population, and to rationalize the differences between the present existing Secondary Schools; in short to create a single type of Secondary Schools, and to abolish any system of selection. Thus have we agreed to adopt the comprehensive system (see The 5-Year Plan). We know that many difficulties lie ahead and much thinking and planning still need to be done. But we are determined to make it succeed.

Our new Secondary school has been going in its present form since 1975, and a brief look at the curriculum might be helpful. The first two grades (Grades 7 and 8) are intended to continue the general education of the child and is also pre-vocational in intent. Grade 9 is intended to be a transitional period to the more highly specialised programmes of Grades 10 and 11.

In these latter two grades the young people (as they now are) will in essence be making a choice as to their future life's work. It is expected that about 20% of them will be seeking an occupation in the more academic field and the remaining 80% in the technical or practically oriented area. Whatever their orientation however each person is required to do at least one course in a practical area. Thus those persons who are located in the academic area will spend about 5 hours per week in the practical area, developing manual dexterity and learning simple skills which will make for useful citizenship. Those hoping to earn a living in the practical sphere will spend from 15 to 20 hours per week developing the skills necessary for employment.

In the meanwhile all students will be pursuing a core curriculum in such areas as language and communication, mathematics, social studies, science, aesthetic subjects and life skills. This last includes those areas of endeavour deemed necessary to enable the young person to thread his way through the intricate mazes of modern life. This is one way of seeking to make education fully related to life outside the school. Another way is to require each young person to spend a minimum of 3 weeks in the final year, in a work related experience. Thus in an attachment in a factory or a farm, or at a hotel, the young person not only improves his knowledge and skills, but also imbibes as much of the work practices and work ethic as is possible in the short time.

Vocational studies offered so far in our secondary schools are:

Agriculture, Business Education - (typing and office practice - clerk and salesmanship), Auto-mechanics, Carpentry and Cabinet-making, Crafts, Child care, Drafting, Cloth-

ing and textiles, Electrical Installation, Food and Nutrition, Machine shop and Welding, Beauty Culture, Plumbing.
Students completing secondary schools are expected to find their way either to the world of work or to the next level of education — the tertiary level. (The Government, as part of its 5-year Education Plan is committed to the development of Community Colleges as part of its growing tertiary system). Provision must also be made for people from the world of work to come back into full time education, when they desire.

Assessment in schools

The abolition of the Common Entrance examination as an instrument of selection for Secondary Schools will open the way for a rationalising of the whole system of assessment. We see three sets of assessment as of primary importance. The first occurs at the end of Primary School (Grade 6 Assessment test) will be given to all children leaving the primary school, and will be mainly diagnostic in intent. It will reveal the main strengths and weaknesses of each child and will aid in the placement of that child in particular programmes and in planning courses for him.
The second will occur at Grade 9 (the Grade Nine Assessment Test) will also be diagnostic and will be a prime instrument in allocating children to courses in Grades 10 and 11. The final test will be at the end of Grade 11 and will be for a school leaving Certificate.
In Jamaica we have already embarked on this School Leaving Certificate, which we have named the Secondary School Certificate (S.S.C.). This Certificate is based partly on a continuous assessment of the person's work over the 5 years of Secondary School, and partly on a National Examination given at the end of Grade 11. It also includes a rating of the work experience.
This certificate does not record "pass" or "fail'. Instead it aims to give as full and informative a record of the child's performance and experience as might prove helpful to prospective users of the certificate, whether employers or institutions of further education. To this end full explanatory notes are included on the Certificate.

Conclusion

The Jamaican experiment is not yet very old. We have not yet even fleshed out our model. We have not yet completed our building programme, nor have we fully equipped the schools already built. Our teacher training programme is far from complete. Thus we are not yet in a position to give any estimate of success. But I think it fair to say that we are satisfied with the conceptual framework within which we are working.
We are however aware of some great difficulties which lie ahead and of some problems which have to be hurdled. Some indications of these might show the magnitude of the task. First providing secondary education of this type, and for all children is very costly. Will the country be able to afford it? Secondly the preparation of teachers will pose its own problems. Thirdly the transition period, requiring re-education in attitudes and reallocation of resources both human and material, may impose severe strain. Fourthly, the economy of the country might not be in a position to absorb the numbers of people trained in the various vocational areas. The unemployment and frustration generated might prove explosive.
However this new direction for education seems to me to offer new vistas of hope. There is hope for the individual that he can emerge from school with some relevant understanding of his world and some marketable skill which might enable him to earn a living. And hope for the country that through the pool of skills being built up, development might be achieved.

HULANDA tin kuki y taai-taai

Buchi Wan pia fini
ta di unda bo ta bin?
Di Hulanda mi a bin
m'a trok'e yui pa marsepein
ta weg'i Jan Klaassen cu Catrijn (2x)

Buchi Wan pia fini
ta di unda bo ta bin?
di Benezwela mi a bin
troka bolivar pa yotin
bolivar t'ariba, abao florin (2x)

Buchi Wan pia fini
ta na unda bo ta bai?
Memey di 'Ruba cu Amuay
mi ta bai tira mi taray
paranda ta sigui ketu-bai (2x)

Buchi Wan pia fini
ta na unda bo a bai?
pa tera friu m'a laga cai
esaki si n'ta webigai
Hulanda tin kuki y taai-taai (2x)

D. LACLE H.
febr. 1978

*for di nos "zangbundel": SI BO SA CANTA, CANTA BAI





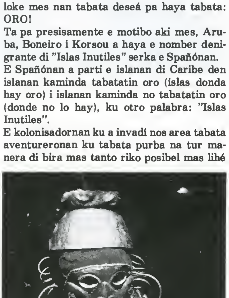
ARUBA, komo parti di Antias, terser-mundista di Karibe

Tanto Aruba, Boneiro i Korsou ta islanan ku pa loke ta trata nan desaroyo históriko i struktura sosio-kultural, ta mustra un liña komun ku e otro islanan di Caribe.
"E historia di e islanan aki ta ligá ku e tres sentronan mundial, Europa, USA i Amerika Latina, i pa e motibo aki mes pa gran parti di nan historia nan tabata obheto di destrukshon, konkista i rebelion (D. A. G. Waddell).
Komo ku masha poko ta wordu mustrá riba loke aki riba ta wordu menshoná e sigiente lo trata na duna mas informashon i profundidat na e ponensianan aki.

KOLONIALISME

Oro

Nos por kuminsá pa bisa ku pa loke ta pasando awendía den nos komunidatnan caribense, nos historia ta kuminsá ku e "deskubrimento" di nos parti di mundo dor di Colon. Si e Europeonan no a kolonisá nos region, e desaroyo lo tabata kompletamente diferente.
Riba 12 di oktober 1492 Colon a baha riba e isla Guanahaní i riba 13 di okt. ela sigi i a yega na e isla Hispañola (aktualmente Santo Domingo i Haiti).
E metanan di e viahenan di deskubrimento, ku desde e aña ei start, tabata:
1. Oumentá e poder polítiko di e paísnan ku ta manda nan hendenan riba e sorto di viahenan aki.
2. Krea posibilidatnan komersial nobo. Ku otro palabra buska rikesanan pa yena e kaha di e paísnan aki.
3. Pa prediká e religion Cristian.
E paísnan kolonisador hopi biaha kier laga pasa (e tempo ei i awe ainda) ku ta e motibo numero tres ta esun ku a move nan pa sali kolonisá.
E berdat ta ku nan a sali *en buska di rikesa* i loke mes nan tabata deseá pa haya tabata: ORO!
Ta pa presisamente e motibo aki mes, Aruba, Boneiro i Korsou a haya e nomber denigrante di "Islas Inutiles" serka e Spañónan.
E Spañónan a parti e islanan di Caribe den islanan kaminda tabatatin oro (islas donda hay oro) i islanan kaminda no tabatatin oro (donde no lo hay), ku otro palabra: "Islas Inutiles".
E kolonisadornan ku a invadí nos area tabata aventureronan ku tabata purba na tur manera di bira mas tanto riko posibel mas lihé


En buska di oro!

posibel pero hasiendo mas poko esfuerso posibel.
Masha hopi oro a wordu saká djaki i prinsipalmente mas despues for di Mexico, Colombia i Peru.
Pa saka e oro, e Spañónan tabata uza e indjannan ku tabata biba riba e islanan di Caribe. I ounke riba papel e indjannan tabata mas o menos liber, realidat ta mustra ku nan no tabata nada mas ku katibo di e Spañónan.
Nos por ripará anto, ku desde e nasemento di e komunidatnan caribense for di e promé momento e *faktor ekonómiko* tabata hunga e papel mas importante.
Nos kolonisadornan, desde un prinsipio, no tabata pensa riba nada otro ku enrikesé nan mes mas hopi posibel i esaki a keda asina pa siglonan.

Suku

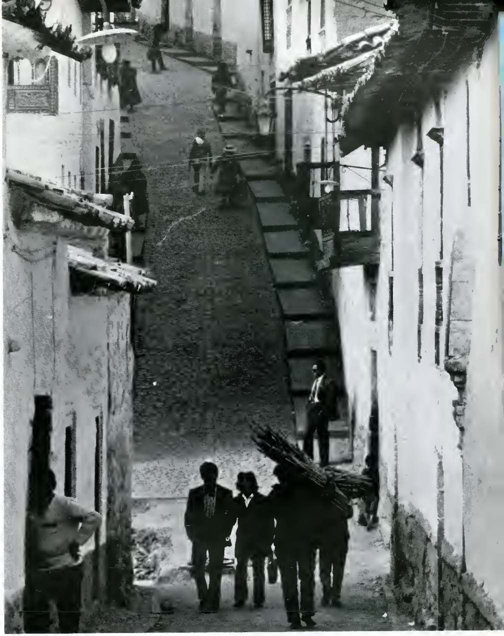
Nos islanan di Caribe no tabata tin di e tanto oro ei den nan suela i pronto e region aki a perde importansia pa e Spañónan, espesialmente despues ku Colombia, Mexico i Peru a wordu deskubrí kaminda tabatatin oro na kantidatnan hopi mas grandi.
Despues di e período aki, e kolonisadornan di nos area a kuminsá dediká nan mes na agrikultura.
Loke a marka un stempel inmenso riba e futuro desaroyo di nos area i e struktura di nos sosiedatnan tabata e echo ku nan a bai dediká nan mes prinsipalmente riba plantamento di kaña, esta SUKU!
Despues, ku e Hulandesnan (ku a hui foi Brazil) a introdusí e sistema di plantashon (plantage) na Barbados (1654) i tambe riba e islanan (áwe franses) Martinique i Guadeloupe, esaki a plama i pronto e area di Caribe a bai ta dediká su mes kasi kompletamente i uni-

kamente riba plantamento di kaña.
Suku te awe ta hunga un papel importante den ekonomía di hopi di e islanan di Caribe i e produkshon di suku lo bai tin konsekuensianan grandi pa e desaroyo sosial i kultural di e area.
Ounke nos islanan di Antias no a konosé plantashonnan di suku manera e otro islanan di Caribe, tog ta importante pa para un rato riba e sistema aki, pa motibo ku e influensia di e "industria" aki tabata hopi grandi pa nos desaroyo tambe.
E produkshon di suku ta un sistema di produkshon kapitalista basá riba:

a. Know-how (esei ta bin for di e kolonisador).
b. Invershonnan grandi di plaka (tambe for di e kolonisador).
c. Hopi man pa traha, mas barata posibel (katibo).

E produkshon di suku, én bes di a unifiká e islanan di Caribe komo ku mayoría ta prodisié, a bai forma "júist" un base pa e islanan aki bai konkurí ku otro na un manera bárbaro. Un berdadero gera di suku a start desde e tempo ei (E konkurensia aki nos ta miré klaramente ainda si nos djis koi e ehempel kaminda Aruba i Korsou kada un apart di otro, tin nan ofisinanan na Merka pa promové nán turismo).
I ta e konkurensia ku a resultá for di e produkshon di suku, ta un di faktornan históriko ku a hasi ku awe e islanan di Caribe a krese pa siglonan banda di otro sin tin ningun kontakto ku otro.
Awe e muchanan di skol sá eksaktamente unda Amsterdam ta, pero si bo puntra nan unda Barbados ta nan ta hisa nan skouder.
E paísnan kolonisador NUNKA a trata na integrá e region, e motibo ta simpel: esei no tabata importante pa nan, e no ta trese mas sen den lachi, e no tabata sirbi ningun fin ekomiko na nan fabor!
E prinsipio di kolonialismo ta ku e kolonia mester produsí mas tanto posibel i e produkshon aki ta bai pa e kolonisador of país kolonisador; e bienestar di e kolonia mes no tabata tin ningun importansia¿
Ku otro palabra, kada isla of grupo di isla tabatatin kontaktonan direkto ku e diferente paísnan kolonisador pero ku otro mes masha poko of kasi no tabatatin mes.
Awe aínda nos por ripará esaki ora ku manera Waddell ta deskribié:

"Such distinctions continue to be reinforced, for links with different metropolitan countries are preserved, in ideas, in personnel, in capital, perhaps more obviously in trade and communications, with KLM flying to Curacao, BOAC to Barbados, and Air France to Martinique".
Of manera ku Gordon Lewis ta miré: "The real barriers (between the islands) have been artificial ones, linguistic, monetary, commercial, for the mutual ignorance and sometimes *hostilities* of the various island populations (kompará Aruba-Korsou), even when they all are Inglish-speaking, stem from the fact that colonialism decreed that the avenues of communication should be between each individual West-Indian fief and London rather than between the territories themselves".
Mas alew e ta sigi bisa: *"Political imperialism*, in brief, explains more than any other single factor, *the present disunity of the region*, the aimlessness so distressingly apparent since the collapse of the federal venture in 1962, with the resultant trend towards *micro-nationalism!"*
Pa nos islanan esaki ta aplikable tambe, solamente e desaroyo ku Lewis ta mustra nos riba dje ta tumando lugar pa nos promé ku a bin un sorto di union entre nos islanan di Antias en espera di independensia!
E produkshon di suku anto, bolbiendo bek riba nos tema, a stimulá *insularismo i "monokultuur"* (esaki ta ora bo ta dediká bo mes na planta ún produkto so) i esaki pasobra e tabata kumbiní e kolonisador ekonómikamente.


Te ainda nos ta mita e influensia Spaño den hopi ciudadnan di Suramerica.

Diferensia entre e kolonisashon Spañó i esun Hulandés, Francés i Inglés

Apesar ku den e kolonisashon di nos area di Caribe e prinsipionan ekonómiko tabata prevalesé riba tur otro prinsipio pa *tur* kolonisador, tog ta eksistí diferensia entre e kolonisashon spañó na un banda i esun hulandés, francés i inglés na otro banda.
Esaki ta hopi importante pa señalá komo ku esaki ta trese kuné ku e islanan ku a wordu kolonisá pa Spañónan prinsipalmente, tin un desaroyo diferente ku e islanan ku a risibi nan kolonisashon mas tanto for di Hulandésnan, Francésnan i Inglésnan.
Un faktor desisívo den esaki tabata e echo ku e Spañónan ku tabata bin aki den nos area, tabata bin ku e intenshon di establesé nan mes aki; nan tabata bin pa keda biba.
E Hulandésnan, Francésnan i Inglésnan por lo general a bin aki ku e intenshon di enrikesé nan mes, pa despues bolbe bek nan país (nan tabata wordu giá dor di e "animus re-



vertendi" manera e ta wordu yamá). Nan semper a keda ligá ku i orientá riba e "tierra madre".
Nan tabata manda nan juinan Europa pa studia i no tabata mira e nesesidat di pone enseñansa riba pia den e kolonianan. Esaki a sosodé sí pero te na lát. Un ehempel klave di esaki ta, ku ta te na 1941 Korsou a bin logra haya su promé skol di "middelbaar onderwijs" i esaki grasias na e segunda gera mundial, pasobra e studiantenan e temponan ei no por a wordu mandá Hulanda pa sigi studia. I pa kolmo e skol aki tabata wordu mirá e tempo ei komo un "tijdelijke voorziening"' te ora gera kaba.
Aruba a haya di dje te na 1952 den loke ta aktualmente Colegio Arubano.
Den e kolonianan spañó sí e enseñansa a wordu desaroya desde tempran kaba. Ya na 1728 e Universidad de San Jerónimo a wordu fundá na Habana, Cuba. I ora ku e enseñansa a wordu entamá riba kolonianan Hulandés, francés i inglés esaki tabata kompletamente basá riba nesesidatnan i normanan Europeo.
Lewis ta bisa di esaki: "Cultural imperialism, in its turn, by seeking through education to convert the West Indian person into a coloured English gentleman produced the contemporary spectacle of the West-Indian as a *culturally disinherited individual*..."
I esaki ta eksaktamente loke a pasa i ta pasando ainda ku nos enseñansa: un kopia eksakto di esun hulandés, ku tur e konsekuensianan ku e ta trese kuné manera Lewis na un manera asina kla ta spliké.
Dor di e desaroyo aki den e kolonianan ibérico, pronto a surgi un kultura spañó-krioyo, kual desaroyo na su turno a stimulá e kreashon di un nashonalismo serka tur e residentenan di e kolonianan aki.
Ta dor di esaki mes nos ta mira ku e kolonianan spañó, ya for di siglo diesnuebe a libra nan mes for di Spaña, mientras e kolonianan hulandés, francés i inglés, si no a yega na hasi esaki.
Te awe ainda e paísnan aki tin kolonianan o semi-kolonianan den Caribe. I e islanan i paísnan ex-kolonia di e paísnan europeo aki, ta te na mediados di siglo binti nan a kunsa move den e direkshon di independensia.

KATIBO

1. Indjan

E sistema di plantashon ku a wordu skohí dor di e kolonisadornan pa e produkshon di suku tabata eksihí, manera ya a wordu menshoná anteriormente, entre otro, hopi hende pa traha. E kolonisador moví pa motibonan púramente i únikamente ekonómiko tabata buska e manera di gasta mas poko posibel riba e faktor: labor. Esaki a resultá den uzo di e ser umano komo bestia di karga!
E Spañónan a uza e sistema di "encomienda" kaba ku e indjannan den e minanan di oro i nan a uza e mesun sistema aki tambe pa agrikultura. Nos a señalá kaba ku e sistema aki de fakto no tabata enserá nada otro ku sklavitut pa e indjannan.
Pronto a bin resultá ku e indjannan no tabata por ku e sistema di sklavitut. Den algun buki di historia ta wordu bisá ku e indjannan no tabata por *fisikamente* ku e trabou aki, ku otro palabra ku nan tabata mucho swak pa e trabou aki.
Mester ser menshona ku no ta e trabou *fisiko* riba su mes ta e faktor ku a pone ku e indjannan tabata muri na gran kantidat sino e sistema di sklavitut komo sistema.
E indjan no ta kustumbrá di produsí pa un of otro merkado. E indjan tabata un homber fuerte (no lubidá ku e Spañónan a yama e isla di Korsou "Isla de los Gigantes", pa motibo di e tamaño i postura fuerte di e indjannan ku nan a topa aki na 1499), ku tabata biba prinsipalmente di jagmento i peska. E poko agrikultura ku tabata wordu praktiká tabata mas tanto trabou di e mohénan.
Kiermen ku no ta físikamente e indjan a sukumbí sino *kulturalmente* e no tabata por a soportá e sistema di katibo lokual a hasi ku nan tabata muri na gran kantidat.

2. Neger

Despues di esaki e Spañónan ku no kier pa nan plantashonnan bai atrás a introdusí katibonan for di Afrika.
Ya na 1517, apenas 25 aña despues ku Colon a deskubrí Amerika, e promé kontrat a wordu firmá ku e portugésnan, kendenan tabata dominá e kostanan di Afrika, pa entréga di 4000 katibo neger.
Segun Las Casas, na 1540 tabatatin na Hispañola só mas ku 30.000 katibo for di Afrika i na tur e kolonianan spañó mas ku 100.000.
E katibonan ku a wordu transportá for di Afrika sí tabata por ku e trabou riba e plantashonnan. E motibo pa esaki mester wordu buská den e echo ku kulturalmente nan tabata mas avansá ku e indjannan di e region aki. Nan sí tabata konosé e sistema di agrikultura na grandi; e sistema di produsí pa abastesé un merkado. Fuera di esaki nan tabata konosé sklavitut tambe kaba, pero no riba e base kapitalista ku esaki tabata bai wordu apliká despues den e area di Caribe.
Ta e introdukshon di e neger for di Afrika na gran eskala pa uzele komo katibo riba plantashonnan di suku, a hasi ku e area di Caribe a bira e segundo kas di e rasa aki.
Den e struktura sosial ku a bin resultá despues for di e trafiko di sernan umano aki, nos por mira ku e blanko di Europa ta topa ku e neger di West-Afrika, pero den un situashon unda e blanko ta esun ku ta dominá i oprimí i'e neger ta esun ku ta wordu oprimí!
Un situashon kaminda e neger ta kompletamente *na mersed* di e blanko!
E situashon aki a marka un stempel pa semper riba e sosiedatnan caribense...

J. J. COUTINHO

(e ta sigi)

Den e proksimo numero:
Sklavitut i su nifikashon ekonómiko

LITERATURA

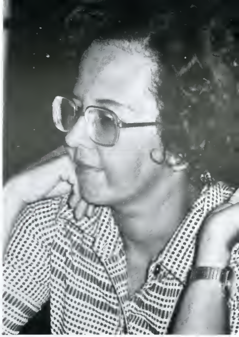
Gordon K. Lewis: "The Growth of the modern West-Indies".
D. A. G. Waddell: "The West-Indies and the Guianas".
Irene Hawkins: "The changing face of the Caribbean".
William G. Demas: "The economics of development in small countries with special reference to the Caribbean".
Dr. R. A. Romer: "Un pueblo na kaminda".

husticia lo resusitá

Pedro Joaquin Chamorro
un nomber cu lo ta grabá den oro
den curazon y den memoria
un nomber cu awe ta cubrí di gloria
mártir pa via dje lucha tenaz
pa conserbá p'un pueblo ultrahá
e gran tesoro
cual ta e derecho di forma opinión
y protestá
ora cu dignidad di un pueblo
ta wordu violá
Su bida el a dedicá na defendé
loke ta mas preciá
cual ta e libertad di expresión
y pensamento
Mundo henter a repudiá
e vil asesinato
Su sanger lo no ta dramá envano
awor y mas cu nunca, mano a mano
su compañeronan den lucha ta uní
pa combati tur opresor, tur dictador y tur tirano
cu den nan ansia pa poder
kier pone un bosal pa sofocá
e gritonan di angustia e indignacion
cu cual e defensornan di derecho humano
kier traducí tragedia di un pueblo oprimí
Chamorro a muri, husticia lo resusitá
pa venga sanger di tur cu ta wordu persiguí.

D. LACLE H.
februari 1978



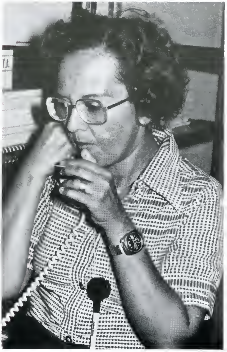




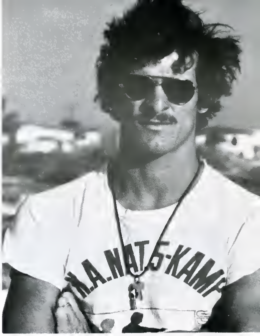
IDA, 5 JAAR TROUWE DIENST BIJ SIMAR/VLA

1 maart j.l. was het 5 jaar geleden dat mevr. Alexander-Croes, beter bekend als Ida, als sekretaresse in dienst trad van de Simar (toen nog V.L.A. geheten), hetgeen in kleine kring enthousiast werd gevierd (zie bijgaande foto's). Ida heeft zich in die 5 jaar ontwikkeld tot één van de belangrijkste steunpilaren in het woelige wereldje van de onderwijsvakbond op Aruba. Wat er ook gebeurde, hoe de besturen ook wisselden, Ida was op haar post, deed haar werk en bleef haar opgewekte humeur behouden. Ida, hartelijk dank en nog vele jaren na deze.









TEACHER OF THE MONTH: Roly Bislick

sportleraar aan de Martin Luther Kingschool en in zijn vrije tijd groot stimulator van de zwemsport op Aruba.

foto's: R. de Graaff







Representing members' interests

by W. D. MILLER
Jamaica Teachers' Association
Jamaica, West Indies

Representation of members' interests

The interests of teacher-members constitute the major if not the sole business of a teachers' organization and the representation of these interests is one of its primary concerns. But this cannot be done in a vacuum as the interests of teachers are inextricably bound up with interests of the nation as a whole and Education in particular. It is to the credit of teachers and teachers' organizations' that most countries now recognise the importance of Education in national development but the importance of the teacher in the scheme of things is often given only lip service.

It is the teacher who finally has to look after teachers' interests through the instrumentality of his/her professional organization. These interests include reasonable pay, good conditions of service, and opportunities for professional advancement, all of which must be pursued within the context of national development. It is particularly important in Third World developing societies that the teachers' interests are seen as vitally related to the total struggle for a just society nationally and internationally. Education being such an important agent of social change teachers' organizations must be in the forefront of initiating change and charting national direction. It is also its duty to strive for orderly change and to help to promote and maintain stability within change.

It is in this context that we must now consider how best can the interests of teacher-members be served and what are the most efficient and effective ways of representing these interests. One obvious question which follows is what legal or constitutional form the professional organization should adopt. Though a particular form does not in itself determine the modus operandi of the organization it naturally favours some functions better than others. Many teachers' organizations choose to operate as registered trade unions.

Details of trade union laws and practice, differ from country to country and the trade union may well in some territories be the most effective organization to represent teachers' interests, but in the context of the operation of trade unions in the Western World a teachers' trade union must beware lest it interprets its role in terms of narrow concerns about salaries and conditions of service to the exclusion of its leadership and professional role. This narrow role interpretation tends to create dissension and fragmentation. The Jamaica Teachers' Association has observed that some of the Association's weakest moments have been just after a regrading of salaries. So whether as a trade union, a limited liability company, a co-operative or any other legal entity the teachers' organization in representing members' interests must also pay attention to wider national issues. The Jamaica Teachers' Association has been under pressure from militant members to register as a Trade Union. But examining the position we have found that without formally registering as a union we perform all the functions of a trade union and are treated as one by Government while we are free to pursue other matters relating to the economic and professional welfare of teachers.

Just as the teacher's interest is linked with the national interest in a similar way his/her personal welfare is linked with that of his colleagues as a whole. *Consequently much of the representations which teachers' organizations must make will relate to all teachers and not just to its members,* for example, matters pertaining to the Education Law or Code of Regulations. In fact, *any improvement in the educational system will benefit members and non-members alike, which raises the vexed question of voluntary membership.* It is a question which all teachers' organizations should have under constant review with a view to eliminating the irresponsibility of calculated parasitism from the profession.

Prerequisites for effective representation

(a) *Democratic structure.*
It is important to make certain that what is being represented is in fact the interest of the masses of the membership. The only safeguard to ensure this is a truly democratic structure in which members' ideas and problems are fed upward and can be quickly identified by the leadership which itself must be democratically selected.
(b) *United Organization.*
There can be little effectiveness in representation without a united teaching force. Gone are the days when education was administered by various bodies or in separate compartments like primary, secondary, grammar. Most countries are well on way towards a unified educational system controlled by the state and this makes it all the more necessary for professional unity so that common goals can be set within the ambit of national aspirations.
(c) *Credibility.*
In the final analysis what is achieved through representation is what the society is willing to concede because of the credibility of the professional organization and its representations, or what can be extracted by force. Much depends on the status of teachers and their organizations in the eyes of the public and how well public opinion can be mobilized in favour of the teachers' cause.
(d) *"Muscle".*
In the present organization of society justice has to be won and teachers like other workers will have to struggle for their rights. It is only through solidarity and strength that certain battles will be won.

Methodology

The teachers' organization has to negotiate for and secure representation in a wide variety of agencies whose operations impinge on the work of teachers and matters educa-

tional, such as Government Committees, boards and councils, statutory corporations, local government committees and school boards.
There should also be official and informal involvement in civic and community organizations. Only when teachers are involved in these ways in community activity and in the society's decision-making process will they be able to exert effective influence in their own behalf and for the good of education. The lobby is still an effective tool but to lobby, one has to be in touch. Whatever level of cooperation is achieved with Government or other agencies, however, the teachers' organization must ensure that it does not lose its right and ability to take independent action. It must never be from anyone's pocket.
A major aspect of the function of a teachers' organization concerns the day to day problems of individual teachers. Any association which neglects these do so to its peril. There must be effective organization for dealing with these problems — problems of leave, pensions, appointment, grading, promotion, transfers, salary payments. These problems are onerous but the dispatch with which they are handled will largely depend on the machinery set up to deal with them, both at the local level and centrally. It is always good policy to decentralize the operations of the organization and to train local officers to deal with these problems. The Association must also negotiate with government to set up effective machinery in the Ministry of Education itself to expedite dealing with teachers' problems.

Trade union activity

Trade Union activity in the sense of securing salaries and improved conditions of service and of protection of members must remain the main function of teachers' organizations. *Every teachers' organization must develop the organization to be able to implement a strike.* The very existence of this machinery is a powerful lever at the bargain table. In this machinery the local contact is vital. The teaching situation demands that there should be a contact in each educational institution and key personnel in every district, parish, region country as the case may be: the lines of communication must be quick and flowing in the directions of the local contact and headquarters. A strike is the ultimate weapon and should be the very last resort. A strike that flops can do more harm to an association and the teachers' cause than anything else. It must be borne in mind that unlike in "factory" industrial disputes where there are few plants to close down, in a teacher strike there are a multitude of plants to close down and to monitor. Besides, while the public will rise in arms after two days of electricity shut down they can survive the annoyance of their children on extended holidays for quite a few months.

There are many other forms of industrial action open to the teachers' union — sit-ins, marches, placard demonstrations, sick-outs, etc. In the choice of action many factors have to be considered. For example, the ethics of the sick-out. If a large percentage of the membership regard it as unethical, then it will not succeed. On the other hand if a large percentage of the community considers it unethical and are likely to withdraw their sympathy from the cause it may be unwise to take the risk. Whatever the action taken the support of the public is important. Public opinion has at all times to be wooed, educated and respected, in particular, parents and student opinion. Since global action is difficult to implement a sound principle of strategy is to isolate areas for action so long as the loyalty of members can be depended on.

The effectiveness which members' interests can be represented must in the final analysis depend on the confidence the members' representatives are able to inspire in the membership and the corresponding confidence that the loyalty of the membership will instill in the leaders in their struggle for a better environment for teachers to live and work in.

PRATEN IN DE GEEST VAN DE LEIDER

De leden van de Simar in vergadering bijeen op 15 maart 1978 in Cas di Cultura vinden het alsnog noodzakelijk, na kennis genomen te hebben van het verslag van het gesprek tussen de vakbonden op 9 maart onder leiding van de heer Betico Croes, te verklaren,

a. dat zij volledig achter het optreden van en de houding aangenomen door de woordvoerders tijdens de vergadering van 9 maart staan en dat zij de verklaringen afgelegd door de woordvoerder van de Simar voor Tele-Aruba op 10 maart, naar aanleiding van eerdergenoemde vergadering volkomen onderschrijven en ondersteunen,
b. dat zij het ten zeerste betreuren, dat een 9-tal vakbonden het zover heeft laten komen, dat zij van een zo serieuze zaak als de aanwijzing van vertegenwoordigers van de vakbonden als adviseurs in een officiële delegatie een spel hebben gemaakt door vooraf vaste afspraken te maken voor wat betreft de samenstelling,
c. dat de vakbonden in kwestie zich terdege moeten realiseren, dat zij door dit van te voren opgezette en voor iedereen duidelijk zichtbare spel met als enig doel "acceptabele" figuren benoemd te krijgen, eerder hun zwakte hebben getoond, hun gezicht naar buiten toe hebben verloren, hun onafhankelijkheid — voor een vakbond een noodzakelijk goed — hebben opgegeven in ruil voor het kritiekloos meegetrokken worden door een politieke stroming, dan de vakbonden een goede dienst bewezen,
d. dat zij voor nu en voor de toekomst het uitgangspunt dat ieder lid van de delegatie in dezelfde geest — liefst met dezelfde woorden — als de delegatieleider moet praten als volkomen onaanvaardbaar moeten kwalificeren voor een vakbond die zichzelf respecteert en onafhankelijkheid te allen tijde moet bewaren, daar hij in welke delegatie dan ook als enig uitgangspunt het belang van de werknemer voor ogen dient te houden.

Door omstandigheden buiten zijn schuld is Ronald Donk voorlopig verhinderd zijn artikelenserie voort te zetten (Red.).

Enige tijd geleden vermeldden wij dat drs. Stanley Lamp (Curaçao) de enige andragoog op de Ned. Antillen is. Dit is onjuist. Sinds kort heeft ook Aruba zijn andragoog: drs. Roly St. Jago, werkzaam bij de Deco.

WAARHEEN dushi PAPIAMENTU?



A. C. PRINS-WINKEL

Het Antilliaanse volk zal zijn vleugelslag ontplooien naarmate het de Hollandse mythe met de Antilliaanse werkelijkheid confronteert.

F. W. Prins, 1971 (1)

foto: R. de Graaff

Artikel overgenomen uit Jong Gedaan – Oud Geleerd

Inleiding

De trefpunten tussen elkaar voorheen onbekende mensen en volken worden talrijker; de versnelling en intensivering van de nieuwsgaring, de kans om zonder noemenswaard veel gevaar of tijdverlies op reis te gaan, roepen de behoefte op tot nader onderling contact. Het verlangen naar meer mogelijkheden tot directe communicatie, naar beter inzicht in elkanders omstandigheden en standpunten, heeft echter geenszins gelijke tred kunnen houden met de enorme technische vorderingen in het personen- en nieuwsverkeer. Daar waar geen economische barrières het aanbrengen van de nodige technische voorzieningen in de weg staan, kunnen toch sociaal-psychologische blokkades worden opgeworpen, waardoor de informatie wordt vertekend, preventief wordt geweerd of eventueel zelfs achteraf wordt afgewezen. Cultuur- en taalverschillen, dikwijls toegespitst tot politieke overwegingen, zijn vaak onoverkomelijke belemmeringen voor een open internationale dialoog. (2)

In het begin van de jaren twintig rees de optimistische gedachte, dat door invoering van één internationale taal de betrekkingen tussen de volkeren in positieve zin konden worden beïnvloed. Van oudsher was men al op zoek naar de 'oertaal', die de mensheid zou leiden uit de verwarring waaronder hij sinds mensenheugenis te lijden had. Deze pogingen hadden over het algemeen religieuze achtergronden. De twintigste-eeuwse mens zocht daarentegen naar praktische oplossin-

gen, teneinde een optimale sociaal-economische efficiëntie te bereiken. Sommigen opteerden voor een 'neutrale', kunstmatig samengestelde taal; anderen waren van mening, dat een van de bestaande wereldtalen als internationale taal aanvaardbaar zou zijn. Aan het propageren van welke taal dan ook tot internationale taal kleven zó vele gevoeligheden, dat één van de daartoe ontwikkelde kunsttalen, het Esperanto, tot algemene taal verkozen werd. Wellicht mede door zijn kunstmatige samenstelling heeft het Esperanto zich toch niet die centrale plaats weten te veroveren, die het in eerste instantie was toebedacht. Sprak in de middeleeuwen en nog lang daarna de kerkelijke en wetenschappelijke Europese gemeenschap uitsluitend Latijn, in de vergaderingen van moderne internationale lichamen, bv. van de Verenigde Naties, zorgt een uitgebreid tolkensysteem voor snelle vertaling in vele talen.

Substitutie voor de kunsttaal

In dit verband is het interessant kennis te nemen van een in Europese kringen wellicht onbekende stem, een Chileens taalgeleerde, die zich onder meer toelegde op de studie van de zg. 'Creoolse' talen. Rodolfo Lenz stond zeer sceptisch tegenover de plannen tot het construeren van een kunstmatige internationale taal en beval de studie van het ontstaan van Creoolse talen aan, teneinde kennis te nemen van de wijze waarop 'de natuur zelf het probleem heeft opgelost'; het probleem namelijk van de mogelijkheid tot onderling gesprek tussen lieden met een zeer verschillende taalachtergrond, die met elkaar moesten werken en leven en zich derhalve aan elkaar verstaanbaar moesten maken. Het Papiamentu, de volkstaal van de Caraibische eilanden Aruba, Bonaire en Curacao was op 'natuurlijke' wijze ontstaan en had zich tot een zodanig niveau ontwikkeld, dat Lenz deze mengtaal geschikt achtte om de functie te vervullen van overkoepelende wereldtaal. Niet alleen kwam het Papiamentu als algemene taal verder niet in aanmerking, zelfs op eigen bodem werd zijn bestaansrecht betwist. Volgens Lenz was het Papiamentu weliswaar 'el mejor ejemplo de una lengua criolla que se ha levantado hasta el nivel de una lengua de alta cultura', (3) de regering van de kolonie Curacao achtte 'zelfs het bestaan der taal betreurenswaardig, omdat het aanleren van de moedertaal (i.c. het Nederlands, schr.) hierdoor wordt tegengehouden'.

Reeds in de jaren tachtig werd aan het ontvangen van onderwijssubsidie de voorwaarde verbonden, dat Nederlands de onderwijsvoertaal zou zijn. De 'volkstaal', de moedertaal van de leerlingen, werd uitgesloten, aan de Europese 'moedertaal' een monopoliepositie toegekend, teneinde het peil van het onderwijs op te voeren. Merkwaardig, doch tevens verhelderend ten aanzien van het overwicht van de Europese besluitvormers, zijn de steeds weer herhaalde argumenten ten gunste van het Nederlands als onderwijsvoertaal, telkens wanneer er klachten binnenkwamen over 'den onvoldoenden toestand van het onderwijs'. De regering vindt dat de 'volkstaal' onvoldoende is gebleken om het onderwijsniveau te verbeteren; tegelijk wordt erop gewezen dat het onderwijs toch al in het Nederlands gegeven wordt en dat men tevreden mag zijn over de vorderingen in deze taal. Hoe dan ook, de regering is van mening dat: 'Op den voorgrond behoort te staan: in ieder deel der kolonie de kennis van het Hollandsch. Tot verbreiding van die kennis moet alles aangewend worden en niets bepaald worden wat haar zou kunnen in den weg staan'. Aan bovenstaande redenering wordt extra gewicht verleend door de toevoeging, dat 'de leerkrachten daartoe — les geven in het Nederlands, schr. — beter geschikt zijn dan tot het onderwijzen eener andere moderne taal — i.c. het Spaans, schr. — die velen om utiliteitsbeginselen geschikter zouden achten, doch onmogelijk als voertaal in Nederlandsche scholen kan zijn'.

Nationaal chauvinisme en cultuurhistorisch snobisme enerzijds, beperktheden van de onderwijzer anderzijds, maakten dat schoolkinderen in een positie werden gemanoeuvreerd waarin zij maar moesten zien, hoe de vreemde onderwijstaal machtig te worden, teneinde de in deze taal gepresenteerde leerstof te begrijpen, te verwerken en te integreren. Sommige leden van de koloniale raad tekenden wel protest aan tegen de gang van zaken: de schooltijd is te kort; de kinderen zullen onvoldoende in het Nederlands geoefend zijn wanneer ze de maatschappij in gaan; en daar zullen de meesten van hen de aangeleerde taal binnen een paar jaar wel weer vergeten zijn! Een aantal koloniale raadsleden vroeg zich zelfs af, of het wel in het belang was van het volk, het Nederlands 'te zeer te pousseren'. Men wees op het belang van de Spaanse taal voor de arbeiders, die in de suikerplantages op Santo Domingo en Cuba, in de olievelden bij Tampico in Mexico en aan boord van schoeners en andere schepen hun brood moesten verdienen, terwijl deze arbeiders met hun 'voor den geboren Nederlander haast onverstaanbaar Nederlandsch' maar bij enkele Hollandse firma's of gezinnen terecht konden.

De toenmalige gouverneur toonde zich zeer gepiqueerd over deze tegenwerpingen; men moest niet vergeten dat, ten eerste geen subsidie zou worden verleend aan scholen waar Papiamentu de voertaal bij het onderwijs zou zijn; ten tweede de onderwijzers niet in staat waren onderwijs te geven in Papiamentu of Spaans; ten derde de landstaal niet geschikt geacht werd om de schoolbevolking voldoende ontwikkeling bij te brengen. De gouverneur legde alle bedenkingen van de koloniale raad, tegen de van hogerhand uitgestippelde weg die het onderwijs had te gaan, naast zich neer en de status quo bleef gehandhaafd. (4)

Opmars van de 'Hollandse mythe'

Met de komst van 'de olie' werden de mogelijkheden tot contact met Europese Nederlanders en hun moedertaal groter. De hogere welvaart was van invloed op het onderwijs: het aantal scholen werd uitgebreid, het leermiddelenbudget verruimd en 'bevoegde' leerkrachten konden in groteren getale worden aangetrokken. Aan de door de Koninklijke Shell voor kinderen van zijn employees opgerichte school, konden sommige lokale scholen — nu zij over voldoende bevoegde leerkrachten beschikten — zich optrekken. Een kleine top van de stadsscholen, door een selecte groep leerlingen bezocht, kon mettertijd de gelijkstelling met het Nederlandse onderwijs verwerven. Men juichte over het succes van het 'op Nederlandse leest geschoeide' onderwijsstelsel. Onderwijsinspecteur Goslinga, wiens grote verdienste het was, eindelijk het onderwijspeil een behoorlijke impuls te hebben gegeven, schrijft: "We hebben in Curacao te doen met een experiment der Berlitz-methode op grote schaal, en dan kunnen we gerust zeggen, dat dit experiment verrassende resultaten heeft opgeleverd, die enerzijds bevestigen, dat het onderwijs gegeven in een vreemde taal met gelijktijdig gebruik dezer taal als voertaal de meest geschikte en zeker de snelste methode is, anderzijds dat het jonge kind voor taalonderwijs bijzonder open staat en tenslotte, dat de kinderen van deze drie eilanden een bijzondere begaafdheid voor het gemakkelijk aanleren van talen vertonen'. (5) De inspecteur realiseerde zich heel goed, dat hier een van de voornaamste beginselen van de didactiek met voeten getreden werd, echter onvoldoende, dat het adaptievermogen van jonge kinderen zo groot is, dat zij ons licht zand in de ogen kunnen strooien met de resultaten van onze eigen dressuur.

In Nederlands-Indie had Nieuwenhuis deze mogelijkheid reeds doorzien; hij waarschuwde o.m. tegen het oppervlakkig succes van de 'directe methoden', die als regel niet meer dan schijnresultaten, napraterij en valse begrippen opleverden. (6) Inderdaad hebben in de loop der jaren vele kinderen de school verlaten, zonder dat zij het Nederlands zelfs maar passief voldoende meester waren. Zowel ouders als onderwijzers accepteerden het Nederlands als integrerend deel van de schoolwereld. Van enige nadelige invloed van dit vreemde-voertaal-systeem op de geestelijke ontwikkeling van de kinderen was men zich nauwelijks bewust. De onderwijzers maakten zich weliswaar steeds meer zorgen over de slechte leerresultaten van een deel van hun pupillen: over het onderwijssysteem waren zij best te spreken. Menig ouder was minder tevreden; hun onvoldaanheid wijtten ook zij niet aan het onderwijs als zodanig. Hun misnoegen over de onvoldoende vorderingen van hun kinderen uitte zich in een groeiend gemis aan vertrouwen van de onderwijzers. Over en weer verweet men elkaar onverschilligheid ten aanzien van de kinderen en hun wel en wee in de school.

De Antilliaanse werkelijkheid

Naarmate de leerplaneisen werden verzwaard, werden de voortijdige schoolverlaters en de zittenblijvers talrijker. Met de voortgang van de democratisering van het onderwijs bleek steeds meer, dat die leden van de koloniale raad, die o.a. bij de behandeling van concept-onderwijsverordeningen in 1883, 1905 en 1907 waarschuwende geluiden hadden laten horen tegen de ingeslagen weg, het niet zo ver mis hadden gehad. Ondanks de vermeerderde mogelijkheden tot contacten met Nederlanders sloegen hun cultuur en hun taal bij het gros van de Antilliaanse kinderen niet aan. Het algemeen gevoelen ten aanzien van het Nederlands als onderwijsvoertaal was inmiddels gewijzigd. Er was werk — bij de Shell, de overheid en elders — waarbij de kennis van het Nederlands hoog werd gewaardeerd; studiebeurzen werden verleend aan hen die met succes

een of andere tak van voortgezet onderwijs hadden doorlopen. Men was trots op zijn Nederlandse onderwijsstelsel en verloor daarbij uit het oog, dar grote groepen kinderen zelfs niet in staat waren de lagere school tot een goed einde te brengen. Bij de behandeling van de 'Onderwijsverordening 1935' — die tot op heden, zij het met talloze wijzigingen, van kracht is — kwam de taalproblematiek niet aan de orde. Met de geleidelijke opheffing van de niveauverschillen tussen de in 1935 vastgestelde 'schooltypen', (7) werden ook de leerplaneisen steeds verder opgeschroefd. Door de hogere — onaangepaste — eisen van de school, vielen steeds meer leerlingen voortijdig af, bleven steeds grotere hoeveelheden kinderen elk jaar weer 'zitten'.

Hoewel de leerplicht nog steeds niet is ingevoerd, gaan de meeste kinderen, als zij zes jaar zijn, naar school en beginnen welgemoed aan hun schoolcarrière. De verwachtingen, die vooral de ouders koesteren omtrent het schoolsucces van hun kinderen, vervliegen in vele gevallen snel. In de aanvangsklassen ligt het zittenblijverspercentage rond de 30%. Een niet te achterhalen aantal kinderen ontvlucht de schoolfrustraties door te verzuimen, te spijbelen en van lieverlee helemaal weg te blijven. Leerlingen die te vaak doubleren en een bij de wet vastgestelde leeftijdsgrens hebben overschreden, worden van school afgeschreven. Sommige leerlingen worden voor afschrijven bewaard door ze 'op leeftijd' te bevorderen naar de volgende klas. Blijft in de aanvangsklassen ongeveer een op de drie kinderen zitten, over de gehele basisschool doubleert 20 a 25% van de leerlingen. Sommigen blijven zelfs tweemaal achtereen in hetzelfde leerjaar zitten en doen drie jaar dezelfde leerstof over alvorens 'op leeftijd' over te gaan naar de volgende klas. Terwijl anderstalige kinderen, — Portugese, Venezolaanse, e.a. — in vele gevallen wel op hulp en consideratie van hun onderwijzers, omdat zij de onderwijsvoertaal nog niet machtig zijn, is deze inschikkelijkheid voor kinderen van de Papiamentu-sprekende bevolking niet weggelegd.

In het leerjaar '74-'75 stonden ruim 35.000 leerlingen op de basisscholen ingeschreven, het klassegemiddelde bedroeg 29 leerlingen, alle onderwijzers waren in het bezit van de bevoegdheid van onderwijzer of volledig bevoegd onderwijzer. Gemiddeld 20% — d.w.z. 7000 — van de leerlingen bleven medio '75 op de drie eilanden zitten. (8) Met dit aantal zou men een tweehonderdveertigtal klassen kunnen vullen; vijftien flinke basisscholen kunnen oprichten. Is een dergelijke situatie economisch bezien al onaanvaardbaar, de verspilling van tijd en energie, de grote frustraties waaraan de leerlingen, hun ouders en onderwijzers zijn blootgesteld, het negatieve effect op motivatie, zelfrespect en levensvreugde van alle daarbij betrokkenen, zou tot nadenken en ingrijpen hebben moeten leiden. Het tegendeel gebeurde echter! Niet alleen zij, die van het 'goede' Nederlandse schoolsysteem profijt hadden, maar alle ouders hoopten op betere maatschappelijke kansen voor hun kinderen; kansen die nu juist via dit onderwijssysteem bereikbaar leken. Kennis van het Nederlands, de mogelijkheid tot behalen van in Nederland erkende diploma's, zou de weg openen naar studiebeurzen, goede betrekkingen en andere kansen tot stijgen op de maatschappelijke ladder. Wie in deze tijd kritiek op het onderwijs had, werd voor zwartkijker uitgemaakt; wie het Papiamentu als voertaal van het onderwijs zou aanbevelen werd hetzij niet voor vol aangezien, hetzij van disloyaliteit verdacht omdat het Papiamentu — zo was het algemeen gevoelen — alleen maar geschikt was om het volk 'dom te houden'.

Hoe kon een dergelijke situatie ontstaan? Waarom werd het Nederlands zo fervent verdedigd, het Papiamentu zo gelaakt? Naast de laatdunkende uitlatingen over en de vooroordelen tegen de volkstaal, die de kolonisten steeds weer naar voren hadden gebracht, was er het voorbeeld van Nederlanders, die topfunctie bekleedden, behoorlijk verdienden en een luxe leventje leidden. Het zag ernaar uit dat kennis van het Nederlands op zich leidde tot een goede maatschappelijke positie, aanzien, succes.

Het Assepoester-syndroom

Ten aanzien van het Papiamentu moet worden opgemerkt, dat het een zg. 'mengtaal' is een 'sabir', in het Caraïbisch gebied in de regel 'Creoolse' — d.w.z. inheemse — taal genoemd. Römer meent dat het Papiamentu reeds in de Portugese slavenkampen aan de Afrikaanse Goudkust is ontstaan. Het vocabulaire is volgens hem van Portugese origine. (9) Andere linguisten zien meer aanleiding te geloven in een Spaanse oorsprong van de woordenschat. Hall acht het zelfs niet uitgesloten, dat hier sprake is geweest van fusie tussen twee creoles, een Spaanse en een Portugese. (10) Hoewel in oude geschriften de termen Papiamentu en 'negerhollands' wel eens als synoniemen werden gebruikt, is het aandeel van het Nederlands in het Papiamentu van weinig betekenis. Wood heeft een studie gewijd aan de 'Hispano-Dutch semantic interplay' in het Papiamentu. (11) Hoe dit ook zij, de Creoolse taal van Aruba, Bonaire en Curacao vertoont onmiskenbare Afro-Latijnse trekken. Ten aanzien van de Afrikaanse wortels geeft Joubert een aardig overzicht met voorbeelden van overeenkomsten in het Papiamentu. (12) Aangezien in Spaanse en Portugese kolonien géén creoles op basis van deze 'moedertalen' is ontstaan, is het merkwaardig, dat het Papiamentu wel naar deze oorsprong tendeert. Het moest verbreid zijn de Franse creoles van de voormalige Franse kolonien en overzeese departementen. Het Creools-Engels op de vroeger Brits-Westindische eilanden is van Engelse oorsprong en kan volgens Hall zelfs worden aangemerkt als een vorm van 'English, spoken imperfectly'. Er heeft ook een van het Nederlands afgeleid Creools bestaan, nl. op de — voorheen Deense — Maagdeneilanden. Deze taal is nu zo goed als uitgestorven. (13)

Met de invoer van slaven van verschillende stammen in Noord-Amerika en op de Caraibische eilanden werd een vruchtbare bodem gelegd voor het ontwikkelen van mengtalen. Het voorlopig karakter van de oorspronkelijke lingua franca, gesproken tussen de slaven en het overige werkvolk, hun meesters en bazen, wordt bestendigd in de huiselijke omgang tussen slaven en anderen van verschillende taalachtergrond. Het ontstaan van dergelijke 'pidgins' wordt door Hall mede toegeschreven aan de zelfgenoegzaamheid van de doorsnee-Europeaan, die zich weinig of niets aantrok van de volkeren waarmee hij in den verre vreemde in aanraking kwam. Dezen hadden zich te schikken en moesten o.a. maar zien, zich verstaanbaar te maken met wat zij min of meer toevallig van de Europese taal opvingen. Geen wonder dat deze pogingen kinderlijk aandeden en zoals onverstandige ouders hun jonge kinderen soms stijven in hun eerste kromme gebrabbel door eraan mee te gaan doen, zo ook schijnen de vroegere kolonisten niet de moeite hebben genomen hun taal goed over te brengen. De onhandige eerste pogingen van ongeoefende beginnelingen werden versterkt, doordat de Europeanen in hun omgang met de niet-Europese bevolkingsgroepen hun eigen taal mee gingen verhaspelen. Zonder verder referentiekader moesten deze laatsten de sterk vereenvoudigde versie van de taal wel voor de echte gaan houden. Zij vulden hun omgangstaal voorzover nodig aan met elementen uit hun eigen oorspronkelijke talen; de Europeaan trok hieruit de conclusie, dat de onvolkomenheden van de taal te wijten waren aan geestelijke onvolwaardigheid. (14) Hier ligt waarschijnlijk een van de wortels van de vooroordelen tegen Creoolse talen en tegen hen, die deze talen spreken.

Van 'nederige' afkomst

In de regel is een pidgin gedoemd een simpele omgangstaal te blijven van de allerzwakste leden van de gemeenschap of te verdwijnen. Het ontstaat ook als tijdelijk hulpmiddel met zeer beperkte mogelijkheden, voor het allernoodzakelijkste contact tussen personen, die elkaars talen niet verstaan. Bekend is b.v. het in China ontstane 'Pidgin English', waaraan 'pidgins' hun naam danken. Soms hebben pidgins zich bevrijd uit hun primitief isolement als 'hulptaal', werd de reductie tot op zekere hoogte doorbroken, werden de structuren gaandeweg gecompliceerder en werd het taalniveau tot een hoger plan ontwikkeld. Het Swahili, dat zich grotendeels door toedoen van de slavenhandelaren, vanuit de hele Oostkust van Afrika tot diep in de binnenlanden had verbreid, is hier een interessant voorbeeld van. Zahn vermeldt, hoe deze taal in de Duitse regerings- en missiescholen tot een moderne taal werd gevormd en gecultiveerd. De Duitse belangstelling voor de 'Bildung' van door hen gekolonialiseerde volken had tot gevolg, dat het Swahili naderhand in aanmerking kwam als nationale Afrikaanse taal. Tussen 1890 en 1914 werd het Swahili als onderwijstaal gebruikt en daarbij verder ontwikkeld. (15)

Uit het pidgin ontwikkelt zich de Creoolse taal, die de huiselijke omgangstaal, de moedertaal is van een bepaalde gemeenschap. Onder deze creoles heeft het Papiamentu een relatief hoog niveau van taalbeheersing bereikt en een hoger sociaal aanzien dan in de regel andere creoles wordt toegekend. Joubert merkt daaromtrent op: 'De todas las lenguas criollas el Papiamento es la que tiene mayor grado de aceptación social, (. .) el Papiamento se habla siempre cuando dos nativos de Curacao, Aruba o Bonaire se encuentren y . . . se habla en todas las capas sociales de estas islas, sin que nunca nadie se averguence de hacerlo, al contrario'. (16) Het gebruik van het Papiamentu is niet be-

perkt gebleven tot de zwakste socio-economische groeperingen in de samenleving, maar heeft zich uitgebreid tot alle lagen van de bevolking, 'desde los salones más finos hasta las chozas más pobres'. (17) Lenz schrijft dit toe aan de nauwe banden die tussen kinderen van ontwikkelde ouders en hun 'jaja', hun verzorgster en kinderjuffrouw, besond. Römer schrijft de algemene verbreiding van het Papiamentu onder alle lagen van de bevolking toe aan het feit dat er op Curacao twee 'prestatiegroepen' waren, die zeer uiteenlopende talen spraken, nl. de uit Nederland afkomstige kolonisten en ambtenaren van de Westindische Compagnie enerzijds en de Sefardische joodse groep anderzijds. (18) In dit wederzijdse treffen werd het Papiamentu tot een hoger taalniveau opgevoerd. Was het oorspronkelijk een simpele, huiselijke taal van de zwakste groepen uit de samenleving, reeds vroeg werd het ook middel tot communicatie tussen ontwikkelde leden van de gemeenschap en na verloop van tijd de omgangstaal van het overgrote deel van de gevestigde bewoners van de drie eilanden. Ongeacht echter het stadium waarin een mengtaal zich bevindt, de smet van zijn 'nederige' afkomst blijft hem aangerekend. Hij behoudt het oorspronkelijk aanzien van primitiviteit, van simpliciteit en inferioriteit, in het bijzonder ten aanzien van de onbetwiste superioriteit van de Europese taal, die in de regel ook aan de lingua franca, het pidgin en de van-daar-uit verder ontwikkelde Creoolse taal ten grondslag ligt.
In verschillende opzichten neemt het Papiamentu onder de Creoolse talen een bijzondere positie in. Reeds ontstaan in de slavenkampen aan de kusten van West-Afrika, en mogelijk extra bestendigd op één van de meest centrale slavenmarkten van de Westerse hemisfeer het 'Asiento' op Curacao, handhaafde zich in de Nederlandse kolonie een Creoolse taal op niet-Nederlandse basis. Nederland was ver, de reis naar de West niet zonder gevaren en het verblijf op de eilanden — voornamelijk door de aanwezigheid van de gele-koortsmuskiet — tamelijk riskant. Geldt, tegen deze achtergrond van onveiligheid, ten aanzien van het zó van het Nederlands afwijkende Papiamentu ook het 'onbekend maakt onbemind'? Hoe dit ook zij, van Nederlandse zijde heeft de eeuwen door de lust ontbroken tot nadere kennismaking met deze voertaal in de kolonie. Eeuwenlang is men ook aan mengtalen in het algemeen, als historisch en linguistisch verschijnsel, min of meer voorbijgegaan. De analyse van Creoolse talen komt pas in de laatste decennia op gang; ook het Papiamentu krijgt thans zowel van Antilliaanse als van buitenlandse linguisten de wetenschappelijke aandacht die het zo node behoeft.

De belevingswereld van het kind

De taal, als een van de wezenskenmerken van het mens-zijn, kan men langs vele andere dan cultuur-historische of linguïstische wegen benaderen. Voor de pedagoog en didacticus zijn naast de antropologische of filosofische facetten van de taal o.a. ook de sociale, de ontwikkelingspsychologische, de onderwijskundige aspecten relevant. Elke taal heeft een hem eigen sfeer, een eigen entourage; de taalverwerving van het jonge kind is mede een ingroeien in de geestelijke achtergronden van zijn moedertaal. Met en door de taal verschaft zich de mens een greep op de hem omringende werkelijkheid. Een kind leeft aanvankelijk in de zekerheid dat de wereld is, zoals die zich in eerste instantie aan hem voordoet. Het woord dekt de zaak; dromen en gedachten zijn deel van de kinderlijke werkelijkheid. In de magische belevingswereld van het jonge kind is voorlopig zo ongeveer alles nog mogelijk. Kinderen geloven o.a. dat volwassenen kunnen zien wat zij denken; als de levende houten pop Pinokkio jokt, groeit en groeit zijn neus, tot er takken en blaadjes aan komen. Plotselinge gedaanteverwisselingen horen tot de realiteiten; niet alleen wordt de lelijke kikker in één klap tot een zwierige jonge prins, maar ook in het spel dreigen dergelijke onstandvastigheden. Vierjarige Lisa speelt met haar moeder 'Roodkapje': 'Grootmoe, wat hebt u grote ogen; Grootmoe, wat hebt u een grote neus', zegt het kind. De moeder geeft de geëigende antwoorden, tot: 'Grootmoe, wat hebt u een grote mond'. De kleine valt nu uit haar rol en roept: 'Mamma, zeg, dat het is om lipstick op te smeren'. Het spel wordt intens beleefd, de situatie wordt té echt, de spanning is niet meer te dragen voor het kind.
De wereld staat aan alle kanten open; voorwerpen veranderen à-la-minute van functie, maar ook ten aanzien van de mens is 'Barbatruc' een heel reële mogelijkheid. De stoel 'om op te zitten' kan elk ogenblik van functie veranderen; je staat er op en hij is een vervaarlijk wiebelende kano; op de sporten gezeten ben je chauffeur of door de tralies van de rugleuning brult een vervaarlijke leeuw. Vooral in de aanvangsfasen van de taalverwerving staat nog niets vast. 'Op' kan nu eens zijn 'til mij op', dan weer 'moeder, ga op de stoel zitten', afhankelijk van de situatie van het ogenblik. Met de voortgaande ontwikkeling van de taal krijgen de dingen gaandeweg een vastere betekenis. De ontwikkeling van het emotioneel-open in de wereld staan naar een meer zakelijk-verstandelijke levensopstelling, voltrekt zich min of meer parallel aan de ontwikkeling van de taalbeheersing. Hier stuiten we direct op een van de antropologische wortels van de taal, inzoverre wij te maken hebben met een ontwikkelingsgang, waar voor het wezenlijk mens-zijn niet aan te ontkomen valt. De mens kan zich afzetten tegen de hem omringende werkelijkheid, hij kan distantie nemen en zich min of meer kritisch opstellen tegenover de wereld waarin hij leeft, omdat hij in de taal een hulpmiddel daartoe vindt. In het formuleren van zijn gedachten, het verwoorden van zijn verlangens en gevoelens, scherpt de mens zijn bewustzijn. De mens is een sociaal wezen en als zodanig aangelegd op de ander; zijn hang naar die ander leidt het kind onweerstaanbaar tot de taal. Enerzijds worden daardoor de contactmogelijkheden vergroot, anderzijds voert de taal tot zelfstandigheid, keuzevrijheid en verantwoordelijkheid. Ondanks de drang tot spreken van binnen uit, is de taalverwerving niet in alle opzichten een genoegen; in zekere zin zou het heel wat gemakkelijker zijn de taalfunctie niet te ontwikkelen en vast te blijven houden aan de koesterende en verzorgende aanwezigheid van vertrouwde personen, die de warmte, veiligheid en geborgenheid garanderen waarmee het jonge kind in de regel wordt omringd. Vliegenthart spreekt zelfs van een 'offer' dat het kind brengt door de weg te gaan van het pathisch naar het gnostisch in-de-wereld-staan, nl. 'het opgeven van de volstrekt concrete, zintuigelijke vervuldheid van het bestaan'. (19) Het kind zal dan ook des te opener staan voor de taalverwerving, naarmate het meer vertrouwen heeft in zijn mede-mensen, naarmate het zich bij zijn verzorgers zekerder en veiliger 'geborgen', bij zijn opvoeders beter geruggesteund weet. De egocentrische verwevenheid van wereld en beleven verandert langzaamaan in een zakelijke benaderingswijze, waarbij de jonge mens steeds bewuster distantie neemt van zijn rondom-wereld en waarin de object-subjectsplitsing steeds verder wordt gedifferentieerd. In de wederkerige wisselwerking tussen taalverovering en bewustwording vormt zich de mens.

Confrontatie met vreemde talen

Spreken-leren is een intense behoefte waarbij het jonge kind met heel zijn wezen reikt naar de ander die, op zijn beurt, het kind hierin tegemoettreedt en het met liefde helpt. Willig mee-resonerend met de stimulerende beïnvloeding van zijn omgeving zal het kind, na een paar maanden, kraaiend en brabbelend beginnen aan zijn taalontwikkeling. Het praten-gaan van jonge kinderen voltrekt zich over het algemeen schijnbaar moeiteloos en verrassend snel. Het is dan ook een heel ander proces dan het aanleren van een vreemde taal door iemand, die zijn moedertaal tot op zekere hoogte reeds beheerst. De inspanning waarmee men zijn gedachten en gevoelens in de vreemde taal moeizaam aftastend opbouwt en formuleert, steekt sterk af tegen het trefzeker gemak waarmee men bijkans feilloos zijn moedertaal gebruikt. De confrontatie met een vreemde taal is dan ook niet zonder meer vrijblijvend. De 'vormende waarde' van de kennismaking met de vreemde taal ligt o.m. hierin, dat men zich bewust wordt van het arbitraire karakter van taal in het algemeen en zich realiseert, dat de zaken niet, althans niet volledig, worden gedekt door de symbolen waarmee zij worden benoemd. In zekere zin verlost de kennismaking met andere talen de mens van zijn oorspronkelijke kinderlijke zekerheid omtrent de concrete constellatie van de werkelijkheid, zoals die in de moedertaal zijn neerslag vindt. In de vergelijking tussen de talen kan hij enigszins ontkomen aan de begrensdheid die zijn moedertaal, als sociaal-historisch en cultureel verschijnsel in het hier en nu, aankleeft. (20)
Het is de mens welhaast niet mogelijk, zich te stellen boven de geest van zijn tijd en te ontsnappen aan de eigentijdse vigerende opvattingen zoals die in de taal weergegeven zijn. De confrontatie met andere talen leidt vooral tot bewuster taalgebruik, tot een dieper besef omtrent de ontoereikendheid van woorden en verwoorden, vooral ook in de eigen taal.
Wanneer Mossel ons wijst op de positieve en geestverruimende invloed van het leren kennen en waarderen van belangrijke teksten uit de wereldliteratuur, gaat het hem niet zozeer om de actieve beheersing van vreemde talen, als wel om de mogelijkheid tot passief, recreatief en informatief genieten van de inhoud van dergelijke geschriften. Receptieve kennis van de taal is hiertoe voldoende. (21) De taal omvat echter mede

de gedragscodes, de bepalingen en formules, waarmee de leden van een taalgemeenschap elkaar en de wereld daarbuiten, tegemoettreden. De Westafrikaanse student Mbonu Ojike, vertelt in dit verband van de moeilijkheden waarmee hij te kampen had door het verschil in taalgebruik tussen zijn landgenoten en zijn Amerikaanse kennissen. Wanneer iemand aan hem werd voorgesteld en zei: 'How do you do?', antwoordde Ojike: 'I do well'. Hij vond het onbegrijpelijk dat anderen deze vraag met dezelfde vraag beantwoordden. Zijn conclusie: 'It is too clever to answer a question by itself'. Nog moeilijker werd het toen zijn gastvrouw bij het afscheidnemen zei: 'Come back again soon'. Hij wist niet meer waar hij aan toe was, ging terug en belde aan om opheldering omtrent deze afscheidsformule. 'Ga in vrede huiswaarts', was de hem bekende afscheidsgroet. (22) Vildomec noemt het kennen van verschillende talen zelfs een 'sociale plaag'. Hij doelt daarbij niet alleen op verwarrende gedragscodes e.d., maar ook op de wederzijdse interferentie tussen de taalvormen. 'The mutual interference of languages represents also a danger to sound thinking. As languages known only passively, particularly those of which we have only a reading knowledge, do not cause much interference, the study of expressive forms of languages should be radically limited; Epstein's solution is: expressive mono-lingualism, impressive multilingualism'. (23) Schept het kennen van een enkele taal in vele gevallen een zekere mate van geborneerdheid, inzoverre de in de taal gegeven waarden worden verabsoluteerd, kennis van meerdere talen, actieve beheersing van meerdere talen althans, kan — juist door het vervagen van de begrenzingen die in de moedertaal gegeven zijn — naast meer openheid tegenover anderen ook meer onzekerheid omtrent zichzelf met zich meebrengen. In het besef van de ontoereikendheid van woorden, van de onmogelijkheid om de essentie van zijn bedoelingen in taal te verwoorden, ligt mede besloten de principiële ongrijpbaarheid van de werkelijkheid, zoals die zich aan ons voordoet. Ten aanzien van de actieve beheersing van meerdere talen schrijft Debrot: 'De polylingualiteit brengt met zich mee dat de mensen minder zelfbegrenzing hebben, dus meer openheid voor de verschillende cultuursferen. Maar daarentegen zijn ze minder tot precisie geneigd. Er is de mogelijkheid tot fusie maar ook tot confusie'. (24)

Wezensvreemde leersituatie

De kans op verwarring is des te groter wanneer het om kinderen gaat die, eer zij aan de centrische betrokkenheid op hun rondomwereld zijn ontgroeid, gesteld worden tegenover een vreemde taal in zijn zakelijkrationele functie als onderwijsmedium. Het effect van een dergelijke schok kan traumatisch zijn. Immers, het kind mist niet alleen een bepaalde woordenschat en oefening om zich in de taal uit te drukken, de benaderingswijze zelf is het wezensvreemd. In de opvoedkundige problematiek rond de tweetaligheid zijn vooral sociale factoren van eminent belang. (25) De omstandigheden waaronder de tweede taal wordt verworven, zijn van doorslaggevende betekenis. Wordt de taal ontwikkeld in de dagelijkse omgang tot personen waarmee het kind in positiefemotionele relatie staat, dan kan het tweetalig opgroeien en beide talen beheersen. Over het algemeen zal de moeilijkheidsgraad van het leren van een tweede taal omgekeerd evenredig zijn aan de mogelijkheden tot direct contact met de natuurlijke sprekers van de taal in kwestie. Het kind dat — eentalig opgegroeid — op school een andere taal moet hanteren teneinde het onderwijs te kunnen volgen, heeft in verschillende opzichten een achterstand bij leeftijdsgenootjes, die in hun moedertaal het onderwijs kunnen volgen. Allereerst mist het anderstalige kind de kennis van en ervaring in de taal, nodig om zich te uiten en anderen te kunnen verstaan. Deze achterstand is een hinderpaal bij de vorming van een kinderlijk-argeloze positieve relatie tot de nieuwe opvoeders en de onbekende opvoedingesituatie. Het kind neemt voorlopig een afwachtende houding aan of het trekt zich nagenoeg volledig terug. Het is in elk geval niet in staat, zich zonder meer voor al dit vreemde open te stellen. Zijn zelfvertrouwen wordt in de waagschaal gesteld, inzoverre de tot nu toe geldende zekerheden in de nieuwe schoolomgeving nauwelijks meer in tel zijn. Het overgrote deel van de Papiamentu-sprekende kinderen komt thuis slechts in aanraking met de beperkte code van de taal, die ook bij de ouders niet systematisch verder werd ontwikkeld, verruimd en verdiept. Daar komt bij dat de moedertaal nog onvoldoende ontwikkeld is. Het kind moet maar zien, hoe het zijn nieuwe opvoeders naar de zin te maken; in het verleden helaas al te vaak zonder te mogen rekenen op een tegemoetkomende houding van de volwassene.

Het is een geluk dat eindelijk — zij het aarzelend en nog weinig overtuigend — de eerste pogingen worden aangewend het kind, óók op de Antillen, in zijn moedertaal tegemoet te treden. Immers, een van de voornaamste doelstellingen van leren in het algemeen is wel, het ontwikkelen van de mogelijkheid dat leerlingen onbevreesd open staan voor het nieuwe; dat zij zonder angst en spanning voor hen onbekende situaties en problemen begrijpend leren benaderen en verstandelijk proberen op te lossen. Voor begrijpen van het probleem is verstaan van de onderwijsvoertaal een eerste vereiste. Het kind dat dáár al niet in staat is, klapt dicht. De leerling die niet in staat wordt gesteld deze eerste onderwijsbarrière — beheersing van het communicatiemiddel — te nemen, blijft niet gemotiveerd om de lessen te volgen. Hij stelt zich passief op, laat het afweten, of . . . gaat wat anders doen.

Het onderwijseffect is des te positiever, naarmate de leerling er sterker actief participerend bij betrokken raakt. De drang van binnen uit tot exploreren wordt van buiten af gevoed naar de mate van zekerheid en geborgenheid, die het kind vanuit zijn opvoedingssituatie ondervindt. Leren is een avontuur waar het — gesteund door het vertrouwen in zijn opvoeders — welgemoed op uit gaat. De schok van de levensvreemde ervaring met een onbekende onderwijstaal, ondermijnt het groeiend kinderlijk zelfvertrouwen en bezorgt menige anderstalige leerling onzekerheid en angst. Het kind raakt geremd, en dat niet alleen omdat het ten aanzien van de beheersing van de onderwijstaal op een nullijn staat. Unesco gaat uit van de volgende stelling: 'It is axiomatic that the best medium for teaching a child is his mother tongue. Psychologically, it is the system of meaningful signs that in his mind works automatically for expression and understanding. Sociologically it is a means of identification among the members of the community to which he belongs. Educationally, he learns more quickly through an unfamiliar linguistic medium'.

In zijn moedertaal ontmoet het kind een systeem van ervaringen, waarden en betekenissen, dat hem van jongs af aan op natuurlijke wijze ter beschikking staat als middel tot zelfexpressie en verstandelijke beheersing van de wereld om zich heen. In die taal is tevens de mogelijkheid gegeven om de saamhorigheid in de groep, het gelijkgerichte denken en voelen van zijn taalgemeenschap te ondergaan en zich daarmee te identificeren. De gevoelens van geborgenheid die voortvloeien uit deze identificatie zijn een onontbeerlijke voorwaarde voor de gezonde ontplooiing van de kinderlijke exploratiedrang. Bij gebruik van een voor het kind bekende taal zal het zich gemakkelijker openstellen voor al de nieuwe indrukken die in een voorlopig nog vreemde omgeving, zonder de geruststellende aanwezigheid van zijn ouders, op hem afkomen. Bij gebruik van zijn moedertaal is er alvast één obstakel minder bij het betreden van de — ten opzichte van thuis toch relatief zakelijke — schoolwereld. Het kind moet wel over een grote dosis emotionele stabiliteit beschikken, wil het bij zijn eerste aanraking met het intentionele leren de schok kunnen opvangen van te moeten leren onder gebruikmaking van een wezensvreemde schooltaal. Het is géén wonder, dat zeer vele Antilliaanse kinderen tegen deze — emotioneel zowel als intellectueel — schokkende eerste kennismaking niet opgewassen bleken. Verwonderlijk is eerder, dat er kinderen zijn, die in argeloze blijmoedigheid de extra op hun weg gelegde onderwijsdrempel nemen en binnen een paar weken al een mondje vreemde voertaal meekoeterwalen. Intelligentie, talenaanleg en een sterk geheugen zijn enige van de factoren, die tot succes kunnen leiden, mits zij worden ondersteund door o.a. emotionele stabiliteit, omgang met Nederlandssprekende gezinnen en de motiverende stimulans van een redelijk ontwikkeld en behulpzaam gezin. Voor kinderen uit de zwakkere socio-economische lagen van de gemeenschap zijn de bijkomende voorwaarden in de regel niet haalbaar.

Een nieuwe aanpak van de voertaalproblematiek

Kon in de jaren zestig, bij het samenstellen van Prins 'Leerplan en Leidraad', de gedachte aan invoeren van de landstaal als onderwijsmiddel in de aanvangsklassen van het basisonderwijs nog weinig weerklank vinden bij schoolbesturen, ouders en onderwijzers, in een recent Unesco-rapport — zie literatuurverwijzing no. 8 — wordt erop gewezen dat de Nederlandse onderwijsvoertaal het Antilliaanse onderwijssysteem een élitair karakter bezorgt. Men stelt voor, gedurende de gehele basisleertijd van de moedertaal van de Antilliaanse kinderen gebruik te maken en zo nodig de basisleertijd te verlengen teneinde de leerlingen voldoende te oefenen in de tweede taal die zij naast hun moedertaal actief, expressief zullen

moeten leren beheersen. De '30 mei revolte' van 1969 is voor de Antilliaanse samenleving in menig opzicht een katalysator gebleken. Het bewustwordingsproces omtrent de eigen waarde, eigen kunnen en eigen mogelijkheden kreeg hierdoor een extra impuls. Het 'Guéni', afkomstig van de kust van Guinée, dat sommige heel oude Afro-Antillianen nog kunnen zingen, inspireert de jongeren tot het Guéni-kapsel met honderden kleine vlechtjes; het voorheen zo verguisde kroeshaar krijgt een extra accent in de 'Afrolook'. Op de acceptatie van het eigen somatisch normbeeld, volgt ook een positiever waardering van de eigen taal. Recente publikaties wijzen in de richting van sterke Afrikaanse wortels, te vinden bij alle creoles in de Westerse hemisfeer. Mede door deze nieuwe inzichten kan het negatieve linguistische normbeeld, dat in Europees perspectief werd gevormd, herzien worden. De positieve herwaardering via wetenschappelijke studies, literaire werken en andere informatie, kan eventueel de huiver verminderen, die de verantwoordelijke besluitvormers ten aanzien van de radicale ommezwaai naar het Papiamentu als instructietaal vervult.

In de Antilliaanse 'schaamtecultuur' ziet Van der Veen een belangrijk struikelblok op de weg naar een objectief-onafhankelijke opstelling van leden van de gemeenschap ten aanzien van het maatschappelijk gebeuren. Uit angst, verkeerd te beslissen, wordt een beslissing uitgesteld. Men is zeer gevoelig voor kritiek, speciaal kritiek uit eigen kring: 'fear of loosing face and fear of failure are strong. These traits can interfere with action and achievement. The Curacaoan feels insecure in many situations and has a need for security. Fear to be laughed at, and of loosing face, and also the feeling one has that everybody is looking at him, contribute to this feeling of insecurity'.
Verzorgings- en opvoedingspraktijken versterken deze hang naar afhankelijkheid. In vele gevallen voedt de moeder alleen haar kinderen op. Baby's worden bewonderd, gekoesterd en vertroeteld; peutertjes worden geliefkoosd en verwend; maar als kleutertjes mobieler worden, zijn ze 'lastig'. In angstige bezorgdheid om de veiligheid van haar kinderen, spreekt de moeder over allerlei activiteiten haar 'veto' uit. Vaak is het huis te klein en buiten is het 'gevaarlijk'. Kinderen worden in de regel met weinig middelen en mogelijkheden aan zichzelf overgelaten; de ondernemende naturen komen, vóór ze het weten, tot 'kattekwaad'. Veel is verboden, weinig toegestaan. 'Wat moeten de mensen er wel van denken?', is voor opvoeder en kind een even groot probleem. De alleenstaande moeder is vaak niet tegen de situatie opgewassen, ze mist in vele gevallen de tijd en de rust om haar kinderen daadwerkelijk terzijde te staan. Onkunde en onmacht leiden tot een negatieve aanpak waarbij niet alleen het kind, maar ook de volwassene die eens op dezelfde wijze kind was, onder fatalistische gevoelens gebukt gaat. Bij heel wat kinderen worden op jonge leeftijd al negatieve gevoelens gewekt ten aanzien van het eigen kunnen, doen en laten. Ook de volwassene voelt zijn tekortkomingen en zijn afhankelijkheid van de gunsten van anderen.

Is het verwachtingspatroon van huis uit al negatief, gezien het reeds eerder genoemde schooléchec van een groot aantal leerlingen is het verwachtingspatroon van de onderwijzer omtrent de verstandelijke prestatiemogelijkheden van zijn leerlingen, ook niet hooggespannen. Merton's 'self-fulfilling prophecy' wordt ook hier bewaarheid inzoverre de lage verwachtingen van beide kanten — zowel bij de leerlingen als bij hun onderwijzers — weinig aanleiding geven, zich werkelijk in te zetten het onderwijs tot een succes te maken. Door gebrek aan motivatie is de zaak al bij voorbaat verloren; de negatieve verwachtingen van de leerlingen en van hun onderwijzers. leiden onvermijdelijk tot negatieve onderwijsresultaten. In het Antilliaanse systeem is een vicieuze cirkel ontstaan waarbij de hoge leerplaneisen en onaangepaste schoolsfeer worden versterkt door het gebruik van een vreemde instructietaal, terwijl de negatieve verwachtingen van bij het onderwijs betrokken partijen de kans op échec aanzienlijk vergroten, zelfs bestendigen. De angst voor groter falen wekt sterke weerstand tegen elke verandering. Ook de verantwoordelijke besluitvormers handelen met grote omzichtigheid, de angst voor het nieuwe, de angst voor kritiek, voor verkeerde beslissingen, houdt de betrokkenen in zijn ban. Misoneïsme bestendigt een misere, die bestreden moet worden. Het vaststellen van één erkende spelling wordt in de politieke sfeer getrokken en op de lange baan geschoven. Vervolgens rijst de vraag, welke taal als officieel medium naast de landstaal te verkiezen is. Het Spaans, dat aan het Papiamentu zo verwant is? Of het Engels, dat introductie geeft tot de overige eilanden van het Caraïbisch gebied en een verdere draagwijdte heeft dan het op Zuid-Amerika geconcentreerde Spaans? Moeilijke beslissingen met verregaande politieke consequenties. Tot aan de onafhankelijkheid kan dit besluit nog worden uitgesteld, al zullen reeds thans de consequenties van de beslissing onderwerp van studie moeten zijn.
Op linguïstisch en didactisch gebied moet nog het nodige werk verzet worden. Sprockel vermeldt dat met de realisatie van het voorstel van Prins om een Pedagogisch Didactisch Bureau op te richten de voorlopige toestemming tot voorzichtige invoering van het Papiamentu bekrachtigd werd. De eerste aarzelende pogingen betroffen de kleuterscholen; langzamerhand werden enkele eerste klassen van de basisscholen bij het experiment betrokken. 'Verwikkelingen op politiek gebied en vooral het uitblijven van een beslissing betreffende de officiele spelling van het Papiamentu zijn er de oorzaak van dat ernstige stagnatie in de voorbereidingewerkzaamheden is ontstaan'.
Wel ligt het in de bedoeling, op korte termijn de Antilliaanse moedertaal in de aanvangsklassen van de basisschool te introduceren. De psychologische school-adviesdienst, inspecteurs van het basisonderwijs van de diverse departementen en de Pedagogisch Didactische Bureaus van Aruba, Curacao en Bonaire moeten daartoe samenwerken, opdat het stadium van omzichtig proberen snel vervangen wordt door een welbewuste, systematische en methodische aanpak van de Antilliaanse voertaalproblematiek.

LITERATUURVERWIJZINGEN

1. Prins, F. W., Het Antilliaanse onderwijs, een toekomstvisie. In: Pedagogisch Forum, 1971, no. 9.
2. Unesco, Reports and Papers on Mass Communication, no. 77, Stanford Univ., 1976.
3. Lenz, R., El Papiamento, la lengua criolla de Curazao. Santiago de Chile, 1928.
4. Prins, F. W., Latent taaltalent. Over de stiefmoederlijke behandeling van een moedertaal. Zeist, 1974.
Pedagogisch Didactisch Bulletin van de Nederlandse Antillen, Brief van de Schoolcommissie d.d. 4 mei 1882; Curacao, 1967.
Oud Archief van de Ned. Antillen, gewisselde stukken in de Koloniale Raad n.a.v. concept-onderwijsverordeningen van 1883, 1905, 1917.
5. Goslinga, W. J., Verslagen van het Departement van Onderwijs. Curacao, 1950-1953 (stencil).
6. Nieuwenhuis, G. J., Bronnenboek voor het nieuwe taalonderwijs in Indie. Groningen, 1925.
7. Van Bergeijk, J., Van Oirschot, A. en Winkel, A. C., Historische schets van het Antilliaanse onderwijs. In: Prins, F. W., Leerplan en Leidraad voor het basisonderwijs op de Benedenwindse Eilanden der Ned. Antillen. Zeist, 1970.
8. Unesco, Netherlands Antilles Report, Education: Issues and priorities for development. Paris, June 1976.
9. Romer, R. G., Papiamentu. In: Encyclopedie van de Ned. Antillen. Amsterdam, 1969.
10. Hall Jr., Robert, A., Pidgin and creole languages. New York, 1966.
11. Wood, R. E., Hispano-Dutch Semantic Interplay in a West-Indian Setting. 1970. New light on the Origins of Papiamentu. In: Neophilologues, Vol. LVI, no. 1, January 1972.
no. 1, January 1972.
12. Joubert, S. M., El Papiamento, lengua criolla de Curazao, Aruba y Bonaire. In: Kristof, Vol. III, no. 1, February 1976.
13. Deddens, K., Kerkboeken in de 'Creoolstaal' van de voormalige Deense Antillen. In: De Reformatie, Jrg. 42, nrs. 34 t|m 37. Den Haag, 1967.
14. Hall, Jr., Robert, A., (zie 10).
15. Zahn, E., Over talen, tijden en mensen. In: De gewone ervaring leert al anders. Red. J. Berting en R. Kroes. Alphen a|d Rijn, 1976.
16. Joubert, S. M., (zie 12).
17. Lenz, R., (zie 3).
18. Römer, R. G., de taalsituatie op de Ned. Antillen. In: Cultureel Mozaiek van de Ned. Antillen. Red. R. A. Romer. Zutphen, 1977.
19. Vliegenthart, W. E., Op gespannen voet. Groningen, 1958.
20. Luther, W., Sprachphilosophie als Grundwissenschaft. Heidelberg, 1970.
21. Mossel, R. S., De grondslagen van het onderwijs in elementair Frans. Amsterdam, 1964.
22. Ojike, M., I have two countries. New York, 1947.
23. Vildomec, V., Multilingualism, general linguistic and psychology of speech. Leiden, 1963.
24. Debrot, N., Het polylinguale karakter van de Antilliaanse samenleving. In: Ped. Did. Bulletin van de N.A. Academie, no. 1, juli, 1967.
25. Bossard, J. H. S. en Boll, E., The sociology of child development. New York, 1960.



B.F. GOODRICH AUTOBANDEN
PETTER GENERATORS
BOUWMATERIALEN - GEREEDSCHAP - EQUIPMENT
KANTOORBENODIGDHEDEN
EN SCHOOLMEUBILAIR

technica antiliana nv

L. G. Smithboulevard 124
Tel. 2444 - 2861 - 4199



Het bespaart u een hoop tijd en moeite wanneer u voor uw school-benodigdheden eerst gaat kijken bij:

ARUBA BOEKHANDEL

ARUBA POST



Big Capacity Cooling...
Smart appearance

- 13,000/12,500 BTU/HR, cooling.
- Dual voltage 230/208.
- Power Saver Feature.
- Save Energy Range.

WIMCO

Oranjestad - Tel. 2958-1381
San Nicolas - Tel. 5061-5162

ARUBA'S 'big 4'



VICTORIA BOTTLING
COMPANY CO. LTD.
San Nicolas

LANCER

Celeste een ekonomische, elegante auto

Celeste twee-deurs met "hatch-back" maakt u het leven gemakkelijker. Uw comfort, veiligheid en geriefelijkheid in de Celeste is gegarandeerd. Verkrijgbaar bij:



VIANA & NAMCO